

Michael-Sebastian Honig

Vorüberlegungen zu einer Theorie institutioneller Kleinkinderziehung

Nimmt man den berühmten Sechsten Band der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (Zimmer 1985/1995) zur Hand, der die Rolle der wissenschaftlichen Pädagogik in der vorschulpädagogischen Reformbewegung der 1970er Jahre dokumentiert, dann entdeckt man überraschende Parallelen zu den Themen der gegenwärtigen Debatte über den Ausbau und die Qualifizierung früher Bildung, aber einen großen Unterschied in der Herangehensweise. Standen in den 1970er Jahren die programmatisch-konzeptionelle Diskussion sowie die Entwicklung von Praxismodellen und ihre wissenschaftliche Begleitung im Mittelpunkt, so rückte in den 1990er Jahren das Interesse an ihrer Wirksamkeit („pädagogische Qualität“) in den Vordergrund. In diesem Zusammenhang fällt ins Auge, daß systematisch angelegte empirische Forschung einen Stellenwert gewonnen hat, der mit den 1970er Jahren nicht vergleichbar ist.

Wenn man den Band der Enzyklopädie durchblättert, ist man aber auch erstaunt, wie radikal sich das öffentliche und politische Meinungsklima in der Frage institutioneller Kleinkinderziehung seit Mitte der 1970er Jahre verändert hat. Der Streit um das Projekt „Tagesmütter“ (Liegle 1974) scheint Lichtjahre entfernt. Im Verhältnis von familialer und nicht-familialer Betreuung, Bildung und Erziehung hat sich ein *re-framing* betreuungspolitischer Fragestellungen vollzogen, das von Wissenschaft und Forschung wie selbstverständlich (mit-)vollzogen wird. Das Einverständnis in der *scientific community* über die Aufgaben institutioneller Kleinkinderziehung und über die vorrangigen Problemstellungen der Forschung ist umso verblüffender, als Expansion und Qualitätsentwicklung der außerfamilialen Betreuung und Bildung im Kontext eines multidimensionalen Wandels im Verhältnis von Familie, Kindheit, Staat und Arbeitsmarkt stehen, also genügend offene Fragen und Ansatzpunkte für kontroverse Positionen und Herangehensweise böten. Aber in keiner der beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen, namentlich in der Erziehungswissenschaft und der Psychologie, werden diese Kontroversen virulent; stattdessen wird der Wandel – wie das Problem der Vereinbarkeit von Familie und Beruf – bereitwillig als Gegebenheit und Prämisse behandelt.

Die folgenden Überlegungen stehen im Kontext von Vorarbeiten zu einer Theorie institutioneller Kleinkinderziehung (vgl. Honig 2011, 2012, 2013; i. Ersch.; Honig/Neumann/Schnoor/Seele 2013). Ihre Ausgangsthese lautet: So groß die Unterschiede zwischen der vorschulpädagogischen Reformforschung der 1970er Jahre und der elementar-didaktischen Bildungsforschung der Gegenwart in (West-)Deutschland auch sind – gemeinsam ist ihnen eine charakteristische Finalisierung der Geltungsansprüche ihrer Aussagen durch bildungs- und sozialpolitische Prioritäten. Sie äußert sich in einer Rhetorik der Praxisrelevanz und hat zur Folge, daß die Pädagogik der frühen Kindheit und ihre Forschung nur ein Thema zu haben scheinen: Das Verstehen frühkindlichen Lernens mit dem Ziel seiner bestmöglichen Förderung – gleich, ob es unter dem Interesse an kindlichen Bildungsprozessen oder unter dem Interesse an Anschlussfähigkeit und Schulerfolg steht.

Die trotz eines in Deutschland nie da gewesenen frühpädagogischen Booms schmale Bandbreite der Themen, Zugänge und Problemstellungen weist auf einen Mangel an Theorie und disziplinärer Konsolidierung hin. Die Forschung zu Betreuung, Bildung und Erziehung in früher Kindheit wird im Wesentlichen bestimmt von Fragestellungen und methodischen Zugängen, die sich in hohem Maße von dem leiten lassen, was Politik und Praxis der frühen Bildung für wichtig halten (vgl. das differenzierte und sachhaltige Portrait der frühpädagogischen Forschungslandschaft bei Cloos 2010).

1. Finalisierung statt Theorie: Das Problem

Die Pädagogik der frühen Kindheit ist traditionell eine praxisreflexive Wissenschaft. Sie hat eine bildungstheoretische Tradition, die bis in das frühe 19. Jahrhundert zurückreicht und auf die sie sich gern beruft. Aber noch älter ist ihre sozialpädagogische Aufgabe. Jürgen Reyer hat ihr Doppelmotiv von Bildungsförderung und Armutsbekämpfung durch institutionelle Kleinkinderziehung in seinen klassischen Studien historisch rekonstruiert (zusammenfassend Reyer 2004, S. 519). Die Wissenschaft von der Erziehung in früher Kindheit hat es jedoch kaum einmal im Sinne einer Theorie ihres Gegenstandsbereichs aufgegriffen. Stattdessen hat sie sich unter wechselnden Bezeichnungen zu einer bereichspädagogischen Ausbildungswis-

senschaft entwickelt, die das Beziehungsgeschehen in Kindertageseinrichtungen als Gestaltungsaufgabe von Erzieherinnen zum Thema hat.

Der konstitutive Bezug auf ein Berufsfeld vermag freilich nicht zu verhindern, daß das frühpädagogische Selbstverständnis ungewiß ist: Ist die „Erziehung in früher Kindheit“ (so der Titel des Sechsten Bandes der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft) eine Vorschulerziehung? Ist sie womöglich sogar als Elementar Didaktik zu verstehen? Was ist mit „früher Bildung“ gemeint? Es scheint, als habe es sich im deutschsprachigen Raum durchgesetzt, von einer „Pädagogik der frühen Kindheit“ zu sprechen; aber einige der vielen neuen Studiengänge verwenden den Ausdruck „Kindheitspädagogik“. Andere Autoren sprechen von „Elementarpädagogik“; der Ausdruck „institutionelle Kleinkinderziehung“ will offensichtlich wieder andere Akzente setzen. Im internationalen Kontext wird zwischen „*non-familial care*“ und „*pre-school education*“ unterschieden, und die Wortschöpfung „*educare*“ ist programmatisch aufgeladen. Auf welche Unterscheidungen beziehen sich diese unterschiedlichen Bezeichnungen? Vermögen sie eine „disziplinäre Identität“ zu stiften (vgl. schon Dollase 1978; Peukert 1999)?

Die Frage gilt erst recht im Blick auf die empirische Forschung: Sie wird weitgehend von der Pädagogischen und der Entwicklungspsychologie bestimmt. Seit den 1990er Jahren hat ein regelrechter Forschungsboom eingesetzt (Stamm/Edelmann 2013). Im Horizont psychologischer und didaktischer Konstrukte und Fragestellungen betreibt eine empirische Forschung zu frühkindlichen Bildungsprozessen die Modernisierung und Professionalisierung nicht-familialer und vorschulischer Betreuung und Bildung. Am Anfang stand die Frage nach der Wirksamkeit frühpädagogischer Programme (Laewen et al. 1997). Daraus ist eine neue Infrastruktur frühpädagogischer Forschung entstanden, die heute von großen Studien geprägt wird. Zu nennen ist zum einen die Bamberger BiKS-Studie. BiKS steht für "Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter", deren Abschlusstagung Ende Juli 2013 stattfand. Hier geht es um Kompetenzentwicklung im Hinblick auf die so genannte Anschlussfähigkeit vorschulischer und schulischer Bildungsverläufe. Die NUBBEK-Studie, deren Ergebnisse im März 2013 in Frankfurt vorgestellt wurden, zielt auf empirisches Grundlagenwissen für die Qualitätsentwicklung von Betreuungsangeboten für Kinder und Familien in unterschiedlichen Lebenslagen. NUBBEK ist das Akronym für die „Na-

tionale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit“. Es geht um die pädagogische Qualität verschiedener Betreuungsformen, einschließlich der familiären Betreuung, die Kinder in ihrem Alltag erfahren. Das Ziel ist, elementare Daten für die Qualitätssteuerung zu gewinnen. Das Akronym NEPS schließlich steht für das Nationale Bildungspanel (gestartet 2009). Das Projekt untersucht Bildungsprozesse und Kompetenzentwicklung in Deutschland im Sinne lebenslangen Lernens von der frühen Kindheit bis ins hohe Erwachsenenalter.

Alle drei finanz- und personalintensiven Groß-Projekte stehen für eine Verschränkung von Politik, Wissenschaft und Wissenschaftsförderung; das gilt besonders für das millionenschwere Bildungspanel. In dieser Verschränkung focussiert die Pädagogik der frühen Kindheit ihren Gegenstandsbereich im Wesentlichen auf das Interesse an einer effektiven Entwicklungsförderung individueller Kinder und ihre bildungs- und professionspolitischen Voraussetzungen. Die Perspektive, unter der sie ihn untersucht, wird weitgehend durch ein evaluatives Konzept pädagogischer Qualität bestimmt. Das Konzept bezieht sich auf das Wohlbefinden und die Entwicklung des einzelnen Kindes und darauf, Eltern zu unterstützen, ihren Beitrag zu leisten; dass Eltern nicht nur Eltern sind, interessiert unter dieser Perspektive eher weniger. Fragen der kulturellen Diversität, der sozialen Ungleichheit sowie Probleme gesellschaftlicher Marginalisierung und Inklusion werden als förderliche oder einschränkende Rahmenbedingungen des Bildungserwerbs und der Entwicklungsförderung von Kindern, aber nur selten als ihr soziokultureller Kontext berücksichtigt.

Es gibt zwar deutliche Anzeichen dafür, daß dieser Diskurs seine fraglose Geltung einbüßt (vgl. Cloos 2010; Liegle 2006; Scheiwe 2009); aber für seine Dominanz sprechen die geradezu monochromen Titeln der Sonderhefte und Schwerpunkt-Themen der einschlägigen Fachzeitschriften. Das Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft von 2008 hieß „Frühpädagogische Förderung in Institutionen“ (Roßbach/Blossfeld 2008). Der Themenschwerpunkt „Frühpädagogik“ der Zeitschrift für Pädagogik aus dem Jahr 2010 drehte sich um das Problem der Wirksamkeit früher Förderung (Grell/Roßbach 2010). Das entsprechende Schwerpunktheft der Zeitschrift für Familienforschung 2012 stand unter dem Titel „Frühe Förderung in der Familie“. Der Aufsatz von Kaspar Burger, der beim Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Osnabrück 2012 als herausragende Veröffentlichung

prämiert wurde (Burger 2010), ist eine Meta-Analyse internationaler Studien über die Effekte institutioneller Förderung auf den Ausgleich herkunftsbedingter Benachteiligungen. In den aktuellen Sammelbänden zur Forschung in der Frühpädagogik – exemplarisch seien lediglich die jüngst erschienenen Bände von Leu und Behr (2010) sowie des Vorstandes der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit in der DGfE (Viernickel et al. 2012) genannt – dominiert die Perspektive der Bildungsförderung von Kindern und der Professionalisierung der Fachkräfte ebenso wie im *mainstream* der Einzelstudien, wie sie beispielsweise in der Buchreihe „Materialien zur Frühpädagogik“ (hrsg. Fröhlich-Gildhoff) publiziert werden. Auch das Thema der Abschlusskonferenz des Forschungsverbundes Frühe Bildung Niedersachsen – „Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit“ – spricht für den Anschein, als ob die einzig legitime und relevante Frage die nach den Bedingungen und Effekten einer professionellen Entwicklungsförderung sei – womöglich sogar noch zugespitzt auf die Förderung in Kindertageseinrichtungen mit dem Maßstab des Schulerfolgs.

2. Es geht auch anders: Helmut Fend und seine „Neue Theorie der Schule“

Wie eng dieser Focus ist, lässt sich an einem Gegenbeispiel veranschaulichen. Es stammt ausgerechnet aus dem Bereich der Schulpädagogik, von dem sich Organisation und Praxis von Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen traditionell abgrenzen. In anderer Hinsicht steht es der Pädagogik der frühen Kindheit gar nicht fern: Helmut Fends „Neue Theorie der Schule“ (Fend 2008) teilt mit dem frühpädagogischen Diskurs die Intention der Gestaltung und Qualifizierung pädagogischer Beziehungen und Organisationen; mit der frühkindlichen Bildungsforschung teilt er auch das Interesse an ihrer Wirksamkeit und Qualität. Fend geht davon aus, dass Pädagogik die Aufgabe hat, das kulturelle Erbe zu vermitteln und dass diese gesellschaftliche Funktion von Pädagogik beinhaltet, dass sie bewirken *kann*, was sie verspricht. Daher bilden pädagogische Technologien den Angelpunkt seiner Schultheorie.

Trotzdem ist Fends Theorie der Schule nicht nur eine Theorie des Unterrichts, keine Didaktik. Anders als der frühpädagogische Diskurs verengt Fend seinen Blickwinkel nicht auf die Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern, sondern fragt nach ihrer Kontextualität. In diesem Sinne verknüpft Fends Theorie der Schule Ökonomie, Recht und Politik des Bildungswe-

sens mit einer Soziologie des schulischen Binnenraums, also mit der Schule als Erfahrungskontext, und mit Wirkungsbereichen der Humanentwicklung (ausführlicher vgl. Honig 2013).

Für die Pädagogik der frühen Kindheit hätte eine vergleichbare Herangehensweise eine weitgehende Veränderung ihrer Gegenstandsauffassung und eine Erweiterung ihres Gegenstandsbereichs zur Folge:

- Sie könnte ihren Blick über das Geschehen in Kindertageseinrichtungen hinaus auf das Verhältnis von familialer, nicht-familialer und schulischer Bildung und Betreuung lenken;
- sie könnte den Strukturwandel konzeptualisieren, den dieses Verhältnis durchlaufen hat;
- sie könnte die Multireferenzialität von Organisation und Praxis nichtfamilialer und außerschulischer Bildung und Betreuung für ihr Gegenstandsverständnis erschließen.

Gegenwärtig stehen ihr die konzeptuellen Mittel dafür noch nicht zur Verfügung.

3. Praxisrelevanz als Erkenntnisziel: Das anthropologische Argument

Anders als der gesellschaftliche Auftrag von Schule ist der gesellschaftliche Auftrag der nicht-familialen Betreuung, Bildung und Erziehung dilemmatisch (vgl. Michel 2002). Er bezieht sich mindestens ebensosehr auf die Sicherung der materiellen Existenz von Familien wie auf Erziehung und Bildung der Kinder. Daher ist eine frühpädagogische „Zuständigkeit“ für Fragen nicht-familialer Betreuung, Bildung und Erziehung auch keineswegs selbstverständlich; sie muß sich gegen die international weit verbreitete Trennung einer Politik der Betreuung (*care*) von einer Politik der Erziehung und Bildung (*education*) behaupten.

Die Relevanz einer (früh-)pädagogischen Bearbeitung dieses Dilemmas läßt sich am ehesten plausibel machen, wenn sie auf eine Natur des Kindes rekurriert und „kindzentriert“ argumentiert. Die Wissenschaft von der Erziehung in früher Kindheit im deutschsprachigen Raum begründet ihren Gegenstandsbereich und ihre Problemstellungen daher mit einer Anthropologie der Bildsamkeit. Im Horizont dieser Anthropologie interpretiert sie ihren Auftrag als pädagogische Gestaltung der Beziehungen zwischen Fachkräften und Kindern. Man kann diesen Ansatz in einer sehr elaborierten Variante bei Ludwig Liegle studieren (Liegle 2013). Er basiert auf einem evolutionstheoretischen Konzept, das Biologie, Kultur und Selbsttätig-

keit als ontogenetisches Kontinuum auffasst. Im Kontext dieses Kontinuums bedeutet „Entwicklung“ Voraussetzung und Ziel der Erziehung; sie macht Erziehung also in dem Sinne möglich, dass sie voraussetzt, was sie zu leisten verspricht. Dabei wird der Körper des (kleinen) Kindes als eine Grenze der Erziehung zur Voraussetzung pädagogischer Reflexion (Schnoor 2013). Der Erziehungsbegriff changiert entsprechend zwischen der Überwindung eines Zustands der Nicht-Erziehbarkeit und der Orientierung an einem subjekttheoretisch inspirierten Konzept „allgemeiner Menschenbildung“; er fungiert als „Aufforderung zur Bildung“ und gibt damit zugleich eine praxisreflexive Antwort auf die Frage, ob sich „Entwicklung“ überhaupt „fördern“ lässt.

Die anthropologische Grundfigur einer bildsamen und lernfähigen Natur des Kindes prägt frühpädagogische Konzepte der Entwicklungsförderung mindestens in folgenden drei Varianten:

- *Konzept 1: Erziehung als Technologie.* Die Konstrukte der empirischen Bildungsforschung basieren auf psychologischen Theorien der kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung. Erziehung bedeutet Entwicklungsförderung (Roßbach/Blossfeld 2008). Die *Ziele* dieser Förderungstätigkeit sind den Entwicklungsprozessen selbst nicht inhärent, sondern ethisch bzw. politisch begründet und werden primär durch das Bildungssystem repräsentiert. Erziehung wird als Anwendung von Wissen über entwicklungsförderliche Bedingungen verstanden und gilt dem einzelnen Kind im pädagogischen *setting* von Krippe, Kindergarten und Grundschule. Entsprechend folgt die Erziehung in früher Kindheit der zweckrationalen Logik einer (Elementar-)Didaktik und lässt sich im Lichte von Wirkungsannahmen optimieren („pädagogische Qualität“).
- *Konzept 2: Erziehung als Beziehung.* Bindungstheoretische Ansätze der Erziehung in früher Kindheit operieren mit Modellen psycho-sozialer Entwicklung (Ahnert 2008). Untersuchungseinheit ist nicht das einzelne Kind, sondern sind die Beziehungen, die es mit seinen wichtigsten Bezugspersonen, unterhält. Entsprechend bedeutet Erziehung *Beziehungsgestaltung* und ist ein wechselseitiger reflexiver Prozess. Die Bindungsforschung setzt die Familienerziehung als Bezugskontext voraus. Als Umgangserziehung operiert sie auf der Basis einer lebensweltlichen Rekursivität von Erziehungszielen und Erziehungs-

praxis in der Trias von Verwiesenheit, Abhängigkeit und Reziprozität, an der die professionelle Kleinkindererziehung anzuknüpfen sucht.

- *Konzept 3: Erziehung als Selbst-Bildung.* Unter dem Einfluss der Forschung zur kindlichen Hirnentwicklung wird die Selbstorganisation des kindlichen Organismus betont und zu einer Weiterentwicklung der bildungstheoretischen Traditionen deutschsprachiger Frühpädagogik in einem Konzept frühkindlicher Selbst-Bildung genutzt (Schäfer 2011). Die Selbstreferenzialität des kindlichen Bewusstseinsystems fungiert als neurobiologische Variante des Subjektbegriffs, der für traditionelle Bildungstheorien zentral ist. Das Konzept der Selbst-Bildung wird aus der „Natur des Kindes“ abgeleitet und korrespondiert mit wahrnehmender Beobachtung und der Gestaltung einer anregungsreichen Umwelt.

Methodologisch ist allen drei Konzepten gemeinsam, dass sie Erziehung und Bildung im Lichte beabsichtigter Resultate konzeptualisieren. Das gilt auch und gerade für die Konstrukte der empirischen Bildungsforschung, von denen man es vielleicht am wenigsten erwarten würde. Sie nehmen gegenüber der pädagogischen Praxis eine evaluative Haltung ein, deren Maßstäbe im Wesentlichen vom Bildungserfolg der Kinder bestimmt sind. Bildungstheorien erkennen dagegen die Rekursivität familialer Erziehung an, bewerten sie aber durch den Verweis auf die psychischen Folgen bei den Kindern. Das Konzept der Selbst-Bildung nimmt die Erziehungswirklichkeit unter dem Gesichtspunkt der Selbsttätigkeit von Kindern wahr und nimmt sie zum Maßstab einer besseren Pädagogik.

In allen drei Fällen handelt es sich weniger um Theorien der Erziehung als um (früh-)pädagogische Konzeptionen. Ihre pädagogische Anthropologie erlaubt ihnen, das Dilemma von *education* und *care* zu umgehen. Sie verspricht darüberhinaus eine gleichsam grenzenlosen (Selbst-)Verbesserungsfähigkeit von Individuen; das ist ihre professionspolitische Relevanz. Das Dilemma kommt aber gleichsam durch die Hintertür wieder zurück, denn jedes der drei Konzepte von Erziehung in früher Kindheit als Entwicklungsförderung positioniert als Nebenthema die Kinder in einem Verhältnis zu ihren Eltern: Das Verständnis von „Erziehung als Technologie“ de-familisiert sie als potentielles Humankapital in öffentlicher Verantwortung, „Erziehung als Beziehung“ sieht das *child at risk* in seiner Familie, und „Erziehung als Selbst-Bildung“ sieht Kinder als Akteure eines pädagogisch arrangierten Moratoriums.

Die Verengung von Gegenstand und Perspektive, die im Vergleich mit Helmut Fends „Neuer Theorie der Schule“ ins Auge sticht, ist also nicht zwangsläufig; sie ist eine Folge der disziplinpolitischen Funktion, die das anthropologische Argument für die Pädagogik der frühen Kindheit hat. Dafür tauscht diese indes den Zwang ein, ihre praktisch-politische Relevanz immer wieder aufs Neue unter Beweis stellen zu müssen. Das Kind ist nicht der archimedische Punkt von Betreuung, Bildung und Erziehung, sondern ein Konstrukt, das es ermöglicht, die ausgeblendete Multireferenzialität der Betreuungsaufgabe pädagogisch zu bearbeiten. Das Konstrukt des lernfähigen und bildsamen Kindes könnte sie zwar auch in der Form aufgreifen, daß es sie als eine Frage der Erziehbarkeit diskutiert; aber die finalisierte Frühpädagogik verwandelt es stattdessen in eine Maxime: Das lernfähige Kind *soll* gefördert werden – seine Potentiale sind schließlich die Zukunft der Gesellschaft. Daher kann die gegenwärtige Pädagogik der frühen Kindheit im Kern nur eine Elementardidaktik bzw. Elementarerziehung sein. Wäre indes nicht ein Konstrukt des lernfähigen Kindes, sondern die Multireferenzialität des frühpädagogischen Feldes der Bezugspunkt frühpädagogischer Problemstellungen, würde sich die Erwartung an „Praxisrelevanz“ verflüchtigen – allerdings um den Preis, daß sich auch die Frage nach den Status des wissenschaftlichen Beobachters im frühpädagogischen Feld neu stellen würde.

4. Pädagogik ist die Antwort – aber was war die Frage?

Eine Überwindung der Engführung der frühpädagogischen Gegenstandsauffassung muß daher an den Prämissen ansetzen. Sie muß von einer Kritik der Finalisierung ausgehen, nicht von einer pädagogischen Anthropologie; sie muß danach fragen, wie „das Pädagogische“ dieser Gegenstandsauffassung zustandekommt, statt es vorauszusetzen. Es gibt einen fast vergessenen Versuch zu einer Theorie der Frühpädagogik, der von dieser Frage nach der sozialen Konstituierung von Frühpädagogik ausgeht: Die „Theorie des Kindergartens und der Spielpädagogik“ von Gunnar Heinsohn und Barbara Knieper (Heinsohn/Knieper 1977), die in den späten 1970er Jahren stark beachtet wurde, heute aber so gut wie vergessen ist.

Als Heinsohn und Knieper ihre Argumentation entwickelten, hatten sie die damalige Reformbewegung im Elementarbereich vor Augen. Die 1970er Jahre waren in (West-

)Deutschland Schauplatz einer zuweilen heftigen politisch-pädagogischen Auseinandersetzung um die vor-schulische Bildung und Betreuung von Kindern. Heinsohn und Knieper diskutieren diese Auseinandersetzung zwischen der offiziellen Bildungspolitik und einer pädagogisch-gesellschaftspolitisch motivierten Reformbewegung nicht im Horizont einer pädagogischen Anthropologie des Kindes; ein solcher Ansatz hätte Argumente geliefert, mit denen sie sich in dieser politisch-pädagogischen Debatte hätten positionieren können. Sie sind aber an einer Theorie institutioneller Kleinkinderziehung interessiert und fassen die Auseinandersetzung als Kontroverse um eine angemessene gesellschaftliche „Reaktion auf die Entwicklungstatsache“ auf.

Das ist ein Ausdruck, den Siegfried Bernfeld (1925/1968, S. 51) in seinem Buch „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ von 1925 geprägt hat. Als „Summe der Reaktionen einer Gesellschaft“ ist Erziehung ein überindividuelles Phänomen (Bernfeld gab damit einen Impuls für sozialisationstheoretisches Denken in der Erziehungswissenschaft); Pädagogen dagegen sehen sie als Aufgabe der Gestaltung ihrer je individuellen Beziehung zu Kindern. Daher polemisiert Bernfeld gegen sie; er verspottet sie als „Pädagogiker“. Ihnen fehle es an Tatbestandsgesinnung, das heißt: an einer Empirie, die ihnen Wissen über die Grenzen ihrer Möglichkeiten vermitteln könnte. Bernfeld erinnert die Pädagogiker an den „zweckrationalen“ Auftrag der Pädagogik: „Sinn und Funktion der Pädagogik ist die Rationalisierung der Erziehung“ (ebd., S. 15); und er erinnert sie daran, daß die Zwecke dieser Rationalisierung nicht die Pädagogen, sondern „die [...] Bildungs- und Erziehungsprozesse der Gesellschaft“ setzen (ebd., S. 28). Daher stellt die Didaktik den Kern einer wissenschaftlichen Pädagogik dar; zugleich aber ist ihre Wissenschaftlichkeit gleichsam halbiert, weil sie ihre Rationalität lediglich auf den Unterricht anwendet, aber nicht auf das Bildungssystem, in das er eingebettet ist. Die Pädagogiker überschätzen daher nicht nur ihre Möglichkeiten (was sie zu irreführenden Versprechungen verleitet), sondern sie übersehen, daß nicht sie, sondern die „Schule – als Institution – erzieht“ (ebd., 28), anders gesagt: Sie sind blind für ihre Institutik. Mit dem Konzept der Institutik verweist Bernfeld darauf, dass Erziehung im Wesentlichen nicht *in*, sondern *durch* pädagogische Institutionen stattfindet, und daß Pädagogen ihre Funktionäre sind, nicht ihre Akteure.

Im Lichte der Institutik pädagogischer Organisationen erscheint die Erwartung an die Praxisrelevanz pädagogischer Problemstellungen und Analysen plötzlich in einem anderen Licht. Sie ist nicht mehr der Inbegriff der Gestaltungsmöglichkeiten von Pädagogik, sondern ihrer Blindheit für die Rolle der Fachkräfte im pädagogischen Feld. Bernfeld erkannte in ihr eine Grenze der Erziehung, die es zu überwinden gelte.

Auch bei den bildungspolitischen Reformen des Elementarbereichs der 1970er Jahre ging es um Grenzen, die überschritten werden sollten. Sie mobilisierten nicht nur starke pädagogische Motive, die zu innovativen programmatischen Entwürfen und kreativen Praxismodellen führten, sondern sogar Ambitionen einer Gesellschaftsveränderung durch Erziehung (für diese war Bernfeld ein Gewährsmann). Gleichsam auf der anderen Seite des Spektrums wurde davor gewarnt, daß frühe Mutterentbehrung die kindliche Entwicklung gefährde. Heinsohn und Knieper erkennen in beiden Positionen die pädagogischen Illusionen von „Pädagogen“ wieder und stellen sie gleichsam vom Kopf auf die Füße. Heinsohn und Knieper verweisen auf die Geschichte institutioneller Kleinkinderziehung: Nicht-familiale Betreuung und Bildung wurde nicht eingerichtet, weil sie der Familienerziehung überlegen wäre; sie war vielmehr notwendig, so Heinsohn und Knieper, weil und insofern Familienerziehung nicht zur Verfügung stand (ebd., S. 18). Die organisatorische Abtrennung der Kinder von den existenziellen Verrichtungen der Erwachsenen (die Einrichtung von Warteschulen, Kleinkinderbewahranstalten etc.) war nicht pädagogisch begründet, sondern folgte der Umwälzung der vorindustriellen Familienökonomie; lange Zeit war von ihnen garnicht mehr erwartet als „Notbehelf“ zu sein. Reformen der nicht-familialen Betreuung und Bildung entspringen– in der harschen Sprache der damaligen Zeit – „der ökonomischen Notwendigkeit zur Ersatzbeschaffung von Lohnarbeitern“ (Heinsohn/Knieper 1977, S. 18). Diese Notwendigkeit bestimmt den Kontext der frühpädagogischen Ambition. Diese These hat nichts von ihrer Plausibilität verloren; sie wird heute allerdings nicht mehr kritisch in marxistischer Rhetorik, sondern zustimmend in der Terminologie einer sozialinvestiven Bildungsökonomie formuliert.

Aber markiert diese These eine Grenze, die *überschritten* werden kann? Die Programme und Praktiken institutioneller Kleinkinderziehung bearbeiten Probleme, die durch institutionelle Kleinkinderziehung erst entstehen (ebd., S. 28). Heinsohn und Knieper demonstrieren dies exemplarisch an der Grundfrage vorschulpädagogischer Professionalität, die bis heute das

Verhältnis von familialer und nicht-familialer Bildung und Erziehung bestimmt: Wie ist ein Interesse an den Kindern fremder Leute möglich, das die sozialisatorische Relevanz der Familienerziehung entfalten kann? Bernfeld hatte sich in Widersprüche verwickelt, als er die Grenzen der Erziehung als überwindbare und zu überwindende Grenzen beschrieb – allerdings unter der Voraussetzung, dass Erziehung sich in revolutionäre Politik und in Psychoanalyse verwandle. Dieser Widerspruch lässt sich nur auflösen, wenn das Gestaltungs- und das Erkenntnisinteresse konsequent voneinander getrennt werden; dann nämlich lassen sich die Grenzen der Erziehung als Bedingungen erkennen, unter denen Wirkungen einer pädagogischen Praxis überhaupt erst zugerechnet werden können (Honig/Neumann/Schnoor/Seele 2013; Neumann 2013).

5. Zusammenfassung und Ausblick: Frühpädagogik als institutionelle Praxis

Warum tut sich die Pädagogik der frühen Kindheit so schwer, eine Theorie institutioneller Kleinkinderziehung zu formulieren? Ein wesentliches Hindernis, so die Ausgangsthese der vorangegangenen Überlegungen, ist eine fast schon habituelle Gleichsetzung von erkenntnis- und praxisbezogenen Geltungskriterien, die eine Finalisierung frühpädagogischen Wissens mit sich bringt. Wie kann diese Verengung überwunden werden, und welche Perspektiven ergeben sich daraus für eine Theorie institutioneller Kleinkinderziehung?

- Im *ersten Schritt* veranschaulicht der Beitrag seine Ausgangsthese. Die Pädagogik der frühen Kindheit scheint im Wesentlichen nur ein legitimes und relevantes Thema zu haben: die Bedingungen und Effekte einer professionellen Förderung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen in der frühen Kindheit. Diese Monothematik geht einerseits mit einer Unsicherheit über den Gegenstandsbereich und über das disziplinäre Selbstverständnis, andererseits mit einer großen Politik- und Praxisnähe der Forschung einher.
- In einem *zweiten Schritt* macht der Beitrag mit einem Hinweis auf Helmut Fend und seine „Neue Theorie der Schule“ deutlich, wie unnötig diese Verengung ist. An den normativen und disziplinpolitischen Prämissen der Pädagogik der frühen Kindheit kann es nicht liegen, weil Fend mit dem *mainstream* der Frühpädagogik das Gestaltungsinteresse und das Verständnis von Pädagogik als einer Technologie der Personveränderung teilt. Trotzdem entwickelt Fend seine Theorie nicht aus einer pädagogischen Anthropologie, sondern aus

einer Soziologie des schulischen Binnenraums, also aus dem Erfahrungskontext Schule. Mit einem kontextuellen Ansatz könnte die Pädagogik der frühen Kindheit ihre Fixierung auf Kindertageseinrichtungen als sozialadministrative Territorien aufgeben und das frühpädagogische Feld (im Sinne Bourdieus) als Gegenstandsbereich gewinnen. Dies würde erlauben, die vertraute Herangehensweise des frühpädagogischen Diskurses gleichsam umzukehren und zu fragen: Welchen Beitrag leisten die Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern zur Produktion und Re-Produktion des (früh-)pädagogischen Feldes?

- Im *dritten Schritt* setzt sich der Beitrag mit der Funktion auseinander, den die pädagogische Anthropologie für die Pädagogik der frühen Kindheit hat und kommt zu dem Ergebnis, daß der Rekurs auf die Bildsamkeit des Kindes der Frühpädagogik erlaubt, eine eigene Zuständigkeit für Frauen institutioneller Betreuung, Erziehung und Bildung zu begründen. Der Preis besteht allerdings in einer Ausblendung der Multireferenzialität nicht-familialer Betreuung und Bildung. Daher nimmt eine derart finalisierte Frühpädagogik nicht mehr wahr, daß die frühpädagogische Praxis die „kulturelle Natur“ der Kinder in einer Weise auffasst, daß sie sich im Lichte der an sie gerichteten Leistungserwartungen *als* eine pädagogische Praxis ausweisen kann. Eine finalisierte Frühpädagogik nimmt außerdem nicht mehr wahr, daß sie keineswegs pädagogische Fragen behandelt, sondern nicht-pädagogische Herausforderungen pädagogisch zu beantworten sucht. Sie verwandelt Grenzen der Erziehung in Verwirklichungsbedingungen der pädagogischen Ambition. „Kinder“ sind in diesem Sinne „Kinder der Frühpädagogik“, kontextuelle Konstrukte; und nicht-familiale Bildung und Betreuung in früher Kindheit ist eine institutionelle Praxis. Eine Theorie der Pädagogik in früher Kindheit muß diesen doppelten Konstruktionsprozeß reflektieren und kann daher keine pädagogische Theorie sein.
- Im *vierten Schritt* diskutiert der Beitrag am Beispiel eines klassischen Versuchs zu einer „Theorie des Kindergartens und der Spielpädagogik“ welche Anknüpfungspunkte die Geschichte der Wissenschaft von der Erziehung in früher Kindheit für ein solches Theorieprojekt bereithält. Gunnar Heinsohn und Barbara Knieper behandeln das genuine Interesse der Frühpädagogik an der Gestaltung pädagogischer Beziehungen nicht als Prämisse, sondern als Erkenntnisgegenstand. Es geht ihnen nicht primär – wie noch Siegfried Bernfeld, an den sie anknüpfen – um Wege, die Grenzen der Erziehung zu überwinden, sondern darum zu verstehen, wie sie die Wirkungen pädagogischen Handelns möglich machen. Sie knüpfen daher nicht an den Versprechungen frühpädagogischer Programme

an, sondern fragen danach, warum sie nicht erfüllt, ja: in ihr Gegenteil verkehrt werden. Das unterscheidet ihre Position auch von der Position Fends, der von einer Gewißheit, was Schule und Unterricht sein sollen, ausgeht. Anders als Fend fragen sie: Wie werden Erziehung und Bildung *als* Erziehung und Bildung *möglich*? Damit radikalisieren Heinsohn und Knieper Bernfelds Polemik gegen die „Pädagogen“, weil sie das Reden über Erziehung von der Verbesserungsambition des Pädagogen, oder methodologisch gesprochen: indem sie den Geltungsanspruch des Redens über Erziehung vom Kriterium seiner pädagogischen Relevanz emanzipieren.

Mit Heinsohn und Knieper kann eine Theorie der Frühpädagogik von einer Kritik der Finalisierung des Redens über Erziehung ihren Ausgang nehmen und die Prozesse der Pädagogisierung zu ihrem Analysegegenstand machen. Dann stellt sich die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Betreuung, Bildung und Erziehung als Frage nach ihrer praktischen Hervorbringung. Bernfelds Konzept der Institutik lässt sich in diesem Sinne praxistheoretisch auffassen: Als Begriff für eine institutionelle Praxis frühpädagogischer Organisationen, die sich pädagogisch auszuweisen sucht. Auf dieser Grundlage müßte eine Theorie der institutionellen Kleinkinderziehung als eine forschungsbasierte Theorie der Ko-Konstituierung betreuter Kindheit und ihrer Pädagogik entfaltet werden.

Literatur

Ahnert, L. (2008): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München und Basel: Reinhardt.

Bernfeld, S. (1925/1968): Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Burger, K. (2010): How does childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions on children from different social backgrounds. In: Early Childhood Research Quarterly 25, ,H. 2, pp. 140-156.

Cloos, P. (2010): Qualitative frühpädagogische Forschung. In: Bock, K./Miethe, I. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen: Budrich, S. 475-480.

Dollase, R. (1978): Definition und Struktur der Früh- und Vorschulpädagogik. In: Ders. (Hrsg.), Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik, 2 Bde. Düsseldorf: Schwann, S. 3-15.

Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grell F./ Roßbach, H.-G. (Hrsg.) (2010): Zeitschrift für Pädagogik: Thementeil Frühpädagogik 56, H. 2.

Heinsohn, G./Knieper, B.M.C. (1977): Theorie des Kindergartens und der Spielpädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Honig, M.-S. (2011): Auf dem Weg zu einer Theorie betreuter Kindheit. In: Wittmann, S./Rauschenbach, Th./Leu, H.R. (Hrsg.) (2011): Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien. Weinheim und München: Juventa, S. 181-197.

Honig, M.-S. (2012): Institutik von Kindertageseinrichtungen. Ringvorlesung „Pädagogisches Handeln im Feld der Frühen Kindheit“, Universität Osnabrück. Unv. Ms.

[<http://www.youtube.com/watch?v=kQmyvrmubj4>]

Honig, M.-S. (2013): Frühpädagogik als institutionelle Praxis. In: Müller, H.-R./Bohne, S./Thole, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich, S. 181-195.

Honig, M.-S. (i.Ersch.): Familie und öffentliche Kinderbetreuung. In: Nave-Herz, R. (Hrsg.): Lehrbuch Familiensoziologie. München: Oldenbourg.

Honig, M.-S./Neumann, S./Schnoor, O./Seele, C. (2013): Die Bildungsrelevanz der Betreuungswirklichkeit. Eine Studie zur institutionellen Praxis nicht-familialer Kleinkinderziehung. Brosch., Universität Luxembourg [Link: <http://hdl.handle.net/10993/12933>].

Laewen, H.-J./Neumann, K./Zimmer, J. (Hrsg.) (1997): Der Situationsansatz – Vergangenheit und Zukunft. Theoretische Grundlagen und praktische Relevanz. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Leu, H.R./von Behr, A (2010): Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren. München und Basel: Reinhardt.

Liegle, L. (1974): Der Streit um das Projekt „Tagesmütter“. In: Zeitschrift für Pädagogik 20, H. 3, S. 427-445.

Liegle, L. (2006): Konjunkturen der (früh-)pädagogischen Forschung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H. 3, S. 307-315.

Liegle, L. (2013): Frühpädagogik. Erziehung und Bildung kleiner Kinder. Ein dialogischer Ansatz. Stuttgart: Kohlhammer.

Michel, S. (2002): Dilemmas of Child Care. In: Michel, S./Mahon, R. (eds.): Child Care Policy at the Crossroads. Gender and Welfare State Restructuring. New York/Toronto: Routledge, pp. 333-338.

Neumann, S. (2013): Die sozialen Bedingungen der Bildung. Beobachtungen im Feld der Frühpädagogik. In: Thompson, Ch./Jergus, K./Breidenstein, G. (Hrsg): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Peukert, U. (1999): Early Childhood Education as a Scientific Discipline: A State-of-the-Art-Perspective. In: International Journal of Early Years Education 7, S. 213-221.

Reyer, J. (2004): Kindergarten. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.) (2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel und Berlin: Beltz, S. 518-526.

Roßbach, H.-G./Blossfeld, H.-P. (Hrsg.) (2008): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), Sonderheft 11.

Schäfer, G.E. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim und München: Juventa.

Scheiwe, K. (2009): Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen und Vorschulen in Europa. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB) 57, S. 63-77.

Schnoor, O. (2013): Early Childhood Studies as Vocal Studies: Examining the social practices of 'giving voice to children's voices' in a crèche. In: Childhood 20, pp. 458-471.

Stamm, M. /Edelmann, D. (Hrsg.) (2013): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Viernickel, S./ Edelmann, D./ Hoffmann, H./ König, A. (Hrsg.) (2012): Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele. München und Basel: Reinhardt.

Zeitschrift für Familienforschung (2012): Themenschwerpunkt Frühe Förderung in der Familie. 24, H. 2.

Zimmer, J. (Hrsg.) (1985/1995): Erziehung in früher Kindheit. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 6. Stuttgart/Dresden: Klett.